Opłata ryczałtowa.



T R E Ś Ć:

Redaguje Komitet.
Redaktor odpowiedzialny: **Chmielewski Aleksander.**
Pismo wychodzi 1-go każdego miesiąca prócz feryj wakacyjnych.

Cena numeru 60 gr. — dla członków Związku N. P. 50 gr.
Prenumerata roczna 6 zł. — dla Związkowców 5 zł.

Okładkę projektował kol. J. Pawlik.

Zakłady Graficzne „ZNICZ" — Wilno Biskupia 4.

Rok V. **Wilno — Styczeń — 1934** **Nr. 1.**

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM ORGANIZACYJNYM, PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM ORAZ SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM

ORGAN ZARZĄDU WILEŃSKIEGO OKRĘGU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Wilno, ul. 3 maja 13 m. 7. — Tel. 1476. P. K. O. 81.300.

Koleżanki i Koledzy!

U progu nowego 1934 roku stajemy wobec Was z czołem zasępionem. Kłopoty materjalne piętrzą się stałe przed nami. Nowa obniżka naszych uposażeń o 7% musi budzić niepokój o byt naszych rodzin, o właściwe zrealizowanie poważnych zadań włożonych na nasze barki. Pragniemy traktować ją jako nieuniknioną konieczność. Chcemy widzieć w niej ostatnią, bolesną deskę ratunku, która ma stanowić punkt zwrotny na drodze ku lepszej przyszłości. I właśnie z tego względu w obliczu nowego roku życzymy Wam, byście owych kłopotów materjalnych mieli jak najmniej, — byście mogli wydobyć ze siebie jak najwięcej siły, solidarności i zbiorowej energji dla zwycięskiego pokonania wszelkich trudności w realizacji obowiązków. Niech rok przyszły zastanie nas z czołem pogodnem i zadowoleniem z właściwego wykonania naszych zadań.

ZARZĄD OKRĘGU WILEŃSKIEGO Z. N. P.

Plan pracy nauczyciela.

c. d.

Nawet w tym wypadku, kiedy nauczyciel zdecyduje się używać podręcznik uczniowski jako pomoc uboczną, a nie jedną z głównych, czego zresztą zalecać nie mogę, obowiązuje tego nauczyciela metoda, użyta przez autora podręcznika. Jeżeli zatem w klasie pierwszej przyjęto jako główną pomoc elementarz, zawierający zarys metody wyrazowej, to nauczyciel opierający się w swej pracy na takim elementarzu winien rozwijać poszczególne partje materjału nauczania zgodnie z tą właśnie metodą, a nie n. p. metodą analityczno - syntetyczną.

Obowiązuje tu nadto zachowanie tej samej kolejności wprowadzania „nowych" dźwięków i liter, jaką przyjął autor podręcznika. Nauczyciel zatem współpracuje z redaktorem programu nauki i z autorem wybranego przez siebie podręcznika przez rozwijanie tych zarysów lub fragmentów metodycznych, jakie redaktor i autor podają.

4) Organizację pracy klasy mógłbym nazwać inaczej techniką zbiorowego nauczania. Obmyślając organizację pracy na jedną lekcję, nauczyciel ustala kto, kiedy i jak wykona poszczególne czynności. Kto? — nauczyciel, czy może grupa uczniów dla siebie lub dla klasy, czy wreszcie, pojedyńczy uczeń dla siebie, kolegi, grupy kolegów lub klasy. Kiedy?—czyli jaka będzie kolejność wykonywanych czynności. Jak? — czyli przy użyciu ilu i jakich pomocy, („konkret w garści" lub w wyobraźni—pisemnie, ustnie lub pamięciowo i t.d.). Tu czytelnicy moi gotowi zauważyć, że przecież dotykam kwestji już omówionej, a mianowicie metody pracy umysłowej ucznia. Tak, — poszczególne momenty zasadnicze pracy nauczyciela z klasą bywają dość często tak z sobą zrośnięte i przyczynowo powiązane, że wyróżnić je, traktować od siebie niezależnie i dobierać całkowicie dowolnie jest istotnie trudno lub wręcz szkodliwie.

Szczególnie silny związek zachodzi między metodą pracy umysłowej ucznia i organizacją pracy klasy, a przez to organizacją pracy pojedyńczego ucznia.

Technika zbiorowego nauczania jest bodaj najważniejszą umiejętnością nauczyciela; metodyczne prowadzenie w klasie n. p. V lekcji rachunków z jednym uczniem przy tablicy przy poczciwem założeniu, że klasa winna uważać i pracować samodzielnie indywidualnie, nie pozwoli osiągnąć należytych rezultatów przy ograniczonej ilości godzin nauczania. Lekcja taka jest wadliwą pod względem organizacyjnym,

ujawnia brak metody organizowania pracy klasy, pomimo, że lekcja taka może być równocześnie dobrą pod względem metodycznego podawania materjału nauczania temu pojedyńczemu uczniowi, z którym nauczyciel pracuje przy tablicy.

Szczególnego znaczenia nabiera organizacja pracy ucznia, a więc i klasy, w pracy z klasami połączonemi lub różnemi rocznikami jednej klasy. Odpowiedni dobór tematu i treści tu nie wystarczy; przez organizację pracy (właściwe użycie pomocy naukowych, współpraca grup uczniowskich i t. p.) należy zabezpieczyć ucznia do możliwego maximum na czas „zajęć cichych" przed możliwością popełniania błędów merytorycznych i technicznych i zapewnić temuż uczniowi możliwość osiągnięcia największego wyniku pracy cichej.

Sposób zorganizowania pracy klasy w czasie jednej lekcji, dnia szkolnego i okresu czasu, w którym klasa przepracowuje jeden temat (chociażby ubrany w coraz to różną treść) jest tyle, że wyliczyć ich niepodobna, można natomiast wskazać kilka cech, które należy uwzględnić przy doborze sposobów organizowania pracy. Organizacja pracy winna umożliwić każdemu uczniowi odpowiednią dla jego wieku i zaawansowania w umiejętności samodzielność myślenia i działania, winna zapewnić uczniom możliwość zużycia całego czasu lekcyjnego na intensywną i spokojną pracę, winna być zestrojona ze sposobem przejawiania zagadnienia wychowawczego, przeznaczonego na dany okres do wdrażania w danej klasie, wreszcie winna być dostosowaną do możliwości i stanu zaopatrzenia szkoły (rozległość powierzchni klasy, ilość i jakość mebli klasowych, ilość i jakość pomocy naukowych, zdolność nauczyciela do wytwarzania tych pomocy i t. p.).

Pomimo istotnie dużych możliwości w kierunku urozmaicania i cieniowania zależnie od potrzeby i warunków organizacji pracy ucznia i klasy, ogół naszych nauczycieli posiada tylko b. niewielką umiejętność organizowania pracy. Umiejętność ta nie musiała być znaczną i w innych krajach, skoro Anglicy tak silnie emocjonowali się planem daltońskim, normującym organizację pracy jednostki i klasy, planem, który nie mógł być zastosowany we wszystkich klasach szkoły powszechnej i nie obejmował wszystkich przedmiotów nauczania. Przyznać jednak trzeba, że nauczyciele Stanów Zjednoczonych A. P. wyczuwali braki w tym kierunku i starali się braki te usuwać: „nauczanie pod kierunkiem" i „metoda" Vinetki są przykładami pomysłów, rozwiązujących przedewszystkiem trudności organizowania pracy.

Żadna z wymienionych tu metod organizowania pracy nie może być zalecaną w naszych warunkach jako metoda powszechna, a to przedewszystkiem ze względu na niebywałą rozpiętość warunków gospodarczych, w jakich pojedyńcze nasze szkoły się znajdują, zasadnicze jednak założenia organizacyjne mogą po dostosowaniu (nie skompensowaniu) ich do warunków danej klasy być z powodzeniem naśladowane przez nauczyciela, rozpoczynającego trud poszukiwania własnych sposobów organizowania pracy.

Organizacja pracy szkoły jako całości przedstawia się przeciętnie u nas znacznie gorzej niż organizacja pracy klasy; organizacja ta w praktyce polega jedynie tylko na zsynchronizowaniu pracy poszczególnych nauczycieli i klas; klasy te, chociażby i równoległe, pracują obok siebie niemal zupełnie niezależnie, a współżycie ich przejawia się przeważnie w rywalizacji o kierunku ujemnym (bójki, psoty i t. p.)

Nowy program szkoły powszechnej zobowiązuje nas i w tym względzie, jednak równocześnie ułatwia zadanie: rozwijanie poszczególnych tematów w mówieniu, czytaniu i pisaniu na coraz to szerszy teren, ujmowanie w różnych klasach jednego zagadnienia we właściwym materjale nauczania oraz stopniowe rozwijanie zagadnień wychowawczych (n. p. higjena osobista — od mycia rąk w kl. I do „nauki o człowieku łącznie z higjeną" w kl. VII) dadzą wspólne zainteresowania różnych klas szkoły powszechnej, co pozwoli na zorganizowanie współpracy tych klas w zbieraniu i podawaniu wiadomości, przygotowywaniu pomocy naukowych i t. p. Oczywiście i tu mogą wystąpić wypaczenia: taż chęć wzajemnej pomocy uczniów u nieudolnego nauczyciela zawsze może się przejawić w klasie w szkodliwem podpowiadaniu lub w szkole w odpisywaniu cudzych prac.

5) Przechodzę wreszcie do omówienia piątego momentu zasadniczego pracy szkoły — momentu wychowawczego, który, jak już wspommiałem, przenika i zespala cztery pierwsze momenty.

Nie będę tu przypominał znanych wywodów o wartości wychowawczej poszczególnych przedmiotów nauczania (rachunki dają nawyk logicznego myślenia, przeświadczenie o istnieniu żelaznej konsekwencji oraz o niezmienności prawdy, uczą wytrwałości w pracy i t. p.) zaznaczę tylko, że wywody te, zupełnie słuszne, nie są dla nauczyciela szkoły powszechnej wystarczające. Wartość wychowawcza właściwego materjału nauczania działa na ucznia, którego poziom rozwoju intelektualnego jest znacznie wyższy od poziomu dziecka w szkole

powszechnej i nadto dotyczy tylko osobnika, a nie zbiorowości ludzkiej. Tu dopiero ujawnia się wartość tematu i treści, jako niosących w sobie zagadnienie (w temacie) i jeden z wielu możliwych wypadków ekspresji tego zagadnienia (w treści). Temat i treść wiążą oderwany materjał nauczania z życiem, dają więc ten rodzaj zainteresowania i pośrednio uwagi ucznia, na jakie stać dziecko w wieku obowiązku szkolnego. Treść winna być utrzymana w odpowiednim dla danej klasy tonie pod względem społecznym i ekonomicznym, wiąże ona między sobą różne przedmioty nauczania (n. p. wypracowanie z języka polskiego, polegające na ćwiczeniu formy opisu, może mieć treść geograficzną), pozwala nauczycielowi dotrzeć do sfery emocjonalnej ucznia i pobudzić jego wolę do czynu.

Każde fragmentaryczne oddziaływanie wychowawcze winno przejść następujące cztery etapy: uczeń musi wiedzieć (co jest złe lub dobre), musi rozumieć, lub umieć (zakwalifikować poszczególny wypadek, określić właściwy sposób postępowania i t. p.), musi chcieć (być dobrym, postępować właściwie) i móc (n. p. wykonać czyn dobry lub zachować się odpowiednio). Odpowiednio dobrana treść niemal zawsze pozwoli nauczycielowi przeprowadzić uczniów przez dwa pierwsze etapy oddziaływania wychowawczego, jeżeli zaś treść ta będzie dostatecznie aktualną i aktywnie pobudzającą, może wywołać nadto wolę ucznia do wykonania czynu. Czyn może być wykonany przynajmniej przy minimum sprzyjających warunków; jeżeli tedy zalecamy uczniowi, aby pomagał kolegom (koledze) w pracy, to winniśmy przez właściwy dobór organizacji pracy klasy i szkoły stworzyć te warunki, które pozwolą uczniowi we właściwy sposób zalecenie to wykonać.

Ustalając dla danej klasy szereg tematów, określamy które w okresie roku mają być przepracowane, określimy równocześnie szereg związanych z niemi zagadnień wychowawczych, które stanowić będą dla danej klasy plan wychowawczy. Ustalając na okres dwu do czterech tygodni treść i szczegóły organizacji pracy, określimy równocześnie plan postępowania wychowawczego na ten okres.

D. c. n.

Turjan.

Na marginesie nowych programów.

D. ARYTMETYKA Z GEOMETRJĄ.

1. *Rzut oka wstecz.* Polska szkoła powszechna, powołana do życia z chwilą wskrzeszenia naszego Państwa, organizowała się pod znakiem demokratycznych haseł, które domagały się oświaty, a wraz z nią i wiedzy dla najszerszych warstw. Stworzone programy szkolne niosły maksimum materjału naukowego. Nikt nie liczył się z możliwościami jego realizacji. Szkoła była uciążliwą dla nauczyciela i dla ucznia. Nikt nie myślał rezygnować z jakiejkolwiek partji materjału naukowego. Cała inteligencja, wysiłek woli, samokształcenie się nauczycieli stanęły na usługach metody. W konsekwencji częstokroć doprowadzało to do zwyrodnienia metody (zjawisko znane pod nazwą przemetodyzowania). W tej sytuacji uczeń zeszedł do roli biernego konsumenta przetrawionych „na papkę" ułamków wiedzy przez pełnego cudnych chwytów metodycznych nauczyciela. Uczeń zdobywał wiedzę werbalną, a czynności nauczania w szkole zmechanizowały się.

Jeśli chodzi o matematykę, to zaciążyła tu wybitnie tradycją przekazana opinja o matematyce, jako najtrudniejszym przedmiocie.

Zaważyło to na postawie do niej i ucznia i nauczyciela. Matematyka w szkole była czemś odmiennem, niż matematyka w życiu. I dopiero w roku szkolnym 1928-29 przyszły pierwsze cięcia programów. W ślad zatem z roku na rok notujemy nowe operacje na materjale nauczania. Były to jednak półśrodki.

Żywa postawa i odczucie polskiej rzeczywistości przez myślącego nauczyciela polskiego domagały się czegoś więcej. Chodziło o ideał wychowawczy, któryby wlał ducha w programy szkolne i szkołę polską ożywił i zorjentował wychowawczo.

2. *Ideowe oblicze nowego programu.* Nowy program za punkt wyjścia bierze dziecko, jego rozwój psychiczny, jego możliwości, zainteresowania oraz jego środowisko społeczne. Życie społeczne dziecka w jego środowisku społecznem (w domu, w mieście, na wsi, w szkole i t. d.) daje tło, na którym osnują się wszelkie zagadnienia programowe. W ten sposób wyjdzie się od życia, by odszukać i zapoznać się z temi zjawiskami, w których występują cechy ilościowe i przestrzenne. Przy tem wystąpi spontaniczne zainteresowanie, jako naturalna podstawa do wzbudzania potrzeby działania. Działanie zaś to już praca, o którą tak bardzo chodzi nowym programom. Walor wychowawczy ma praca

celowa i samodzielna. Rozwiązań tego szukać należy na drodze racjonalnej organizacji pracy nauczyciela i ucznia.

Z materjałem naukowym uczeń nietylko ma się zapoznać, ale i przyswoić go sobie i w końcu dojść do „pewności i biegłości w wykonywaniu działań arytmetycznych na liczbach całkowitych i ułamkowych. Jeszcze szerzej sprawę tę stawia cel materjalny nauczania, zwany głównym w nowym programie, kończąc wymogami zdobycia przez ucznia umiejętności stosowania do zagadnień z życia praktycznego nabytych wiadomości, podkreślając szczególnie uwzględnienie potrzeb życia gospodarczego.

Za nim idący, cel formalny mówi o kształceniu wyobraźni ilościowej i przestrzennej, umiejętności dokładnego wysławiania spostrzeżeń i łatwych uogólnień oraz „wdrażania do samodzielnego wysiłku w pracy“.

W mojem subjektywnem odczuciu wprost cudnie brzmi to miejsce w „Uwagach do całości programu“, gdzie „na zadania matematyczne nakłada się obowiązek służby obywatelskiej“. Zaznacza się tu ścisły stosunek matematyki do naczelnych haseł programowych. Jest to związanie matematyki z życiem i zarazem wskazanie jej metody służenia sprawie wyższej.

Matematyka ma dać narówni z innemi przedmiotami pewne swoiste przysposobienie gospodarcze. Mówi się też dalej, że „ważnym środkiem przysposobienia obywatelskiego dzieci jest wdrożenie ich do „liczenia się z groszem“. Nie wymąga to uzasadnień, boć przecież pokutujące przysłowie: „rubel na raz, zapałka na dwa“ w życiu gospodarczem dotychczas jeszcze ma pełnię zastosowania.

Dotykając tych kwestyj służby obywatelskiej, pragnę dodać, że ugruntowanie ich na pewnem podłożu emocjonalnego stosunku do samych nowych programów, może dopiero doprowadzić do całkowitego wyczucia ideowego oblicza nowego programu.

3) *Konstrukcja nowego programu.* Zewnętrznie i zasadniczo program dzieli się na dwie części. Pierwsza obejmuje materjał i wyniki nauczania oraz uwagi z podziałem na poszczególne klasy. Druga część zawiera t. zw. „Uwagi do całości programu“ łącznie z celami nauczania.

Materjał nauczania w ramach klasy podzielony jest na pewne partje (działy). Każda partja ma swój charakteryzujący ją tytuł. W ramach każdej klasy obowiązuje pewna sztywność programowa,

polegająca na tem, że nie wolno przegrupowywać według własnego widzimisię ułożonych w programie działów, co jest zupełnie jasne, zważywszy na samą strukturę wewnętrzną matematyki. Jeśli zaś chodzi o dział, to przeciwnie, pozostawia się swobodę nauczycielowi w operowaniu materjałem pod ten dział podpadającym.

Pracę w każdym roku nauczaniu rozpoczynać trzeba od „Nawiązania do materjału z ubiegłego roku". Nie można tego traktować jako powtórzenia. W zasadzie będzie się miało do czynienia z materjałem już w roku ubiegłym przerabianym, lecz podejście do niego i samo ujęcie go będzie zgoła nowe i inne.

Od klasy V. program wyodrębnia w materjale nauczania zagadnienia arytmetyczne i geometryczne. Naukę geometrji winno się wplatać w naukę arytmetyki, a niejednokrotnie łączyć je na jednej godzinie lekcyjnej. Zagadnień z geometrji jest znacznie mniej niż z arytmetyki i mają one zająć $^1/_4$ wszystkich godzin nauczania matematyki, t. j. 30—40 godzin rocznie.

Wyniki nauczania już objętościowo zajmują poczesne miejsce w programach, ale nie w tem rzecz. Dwojakie jest ich znaczenie: 1-o dydaktyczno-wychowawcze wskazuje, że materjał nauczania nauczyciel nietylko ma przerobić z uczniami, lecz i egzekwować go według podanych kryterjów. Musi się to odbić na organizacji pracy nauczyciela. Pozatem programy pośrednio docierają do wychowanka. Wyznacza się mu pewien zakres obowiązków, które on ma dokładnie wypełniać (Statut Szkoły Powszechnej Siedmioletniej, § 73 b.).

2-o psychologiczne wskazuje, że praca i wysiłek wychowanka i nauczyciela mają być uwieńczone czemś określonem i konkretnem, bez żadnych niedopowiedzeń i dowolności interpretacji.

Wogóle nauczycielstwo bardzo żywo zareagowało na sprecyzowaną w programach sprawę wyników nauczania, dając wyraz ogólnego zadowolenia z tego powodu. Jest to jeden z czynników uzdrowienia stosunków w szkolnictwie.

Jeszcze jeden moment do podkreślenia w związku z tą sprawą. Chodzi mi o terminologję matematyczną z jaką spotykamy się w wynikach nauczania. Jej subtelna wnikliwość w możliwości dziecka czyni programy wykonalnemi z punktu widzenia egzekutywy. Należy zwrócić uwagę na gradację wymagań zawartą w terminach: zaznajomienie się, rozumienie, przyswojenie, sprawność, umiejętność, biegłość. Ta ostatnia raz nawet połączona jest z pewnością, jak to czytamy w wynikach na klasę VII-mą.

W końcu po wynikach przychodzą uwagi. Autorzy programów zwykli je nazywać sygnałowemi. Zawierają one konieczną interpretację tekstu programu zarówno z punktu widzenia rzeczowego, jak i metody wykonywania pewnych zagadnień matematycznych (nie należy tego mieszać z metodą podania i ujęcia danego materjału przez nauczyciela).

W drugiej części programu są „Uwagi do całości programu" ujęte w osiem działów rzeczowych co: 1-o czyni to „Uwagi" przejrzystemi dla czytelnika, 2-o jednorazowo i wyczerpująco omawia się pewne kwestje.

4) *Zestawienie programów starego z nowym.* Stary program nie liczył się z dzieckiem, a jeśli liczył się, to chyba tylko z dzieckiem wybitnie uzdolnionem. To samo da się powiedzieć i o nauczycielu. Stąd zakres materjału był aż zbyt bogaty. Zmuszało to częstokroć do opracowywania dwu zagadnień na jednej lekcji.

Stary program wymieniał w tekście tytuły poszczególnych działów matematyki, a nie rozwijał ich, co prowadziło do różnych interpretacyj tekstu z punktu widzenia pogłębiania i poszerzania danego zagadnienia. Usztywniał też pracę, wskazując ile godzin lekcyjnych przeznacza się na dany dział. W ten sposób standaryzował niejako jeden poziom rozwojowy dzieci we wszystkich szkołach. Życie się na tem mściło, a cierpiał na tem uczeń i nauczyciel.

Dalej, nie dawał możliwości korelacji z innemi przedmiotami, a raczej nie stawiał przed nauczycielem tego zagadnienia.

Ogólnikowo podawał wyniki nauczania, w odniesieniu jednak tylko do czterech oddziałów. Takie postawienie sprawy było conajmniej niekonsekwentne, bo 1-o albo nauczyciel sam miał wydedukować, jakie one miały być w oddziałach starszych (dowolność ujęcia), 2-o albo sami twórcy tych programów już a priori nie liczyli na żadne wyniki (w co śmiem wątpić), 3-o albo pozostawiali to czynnikowi kontrolującemu szkołę (czem niewątpliwie zabagniali stosunki w szkolnictwie).

W końcu stary program obfitował w całą masę wskazówek metodycznych ogólnych i szczegółowych. Co to miało znaczyć? Bezsprzecznie twórcy tych programów liczyli się z wartością ówczesnej doby nauczyciela. Programy były bodaj jedynem źródłem myśli pedagogiczno-dydaktycznej dla nauczyciela i pod tym kątem na nie patrząc, trzeba im przyznać, iż rolę swoją spełniały.

Jakież więc wobec nich zająć stanowisko? Nie odzierać ich całkowicie z jakichkolwiek wartości, mieć odwagę podnosić ich minione

wartości, a na nowe programy patrzeć, jak na nową emanację twórczej myśli pedagogicznej dziś aktualnej, lecz przecież też nie wiecznej.

5) *Metoda nauczania.* W programie wyraźnie powiedziano, że metody nie narzuca się i żadnej nie wyznacza się stanowiska dominującego. Jeśli tak, to każdy nauczyciel wypracować sobie może własną metodę, dostosowaną i do dziecka pewnego środowiska i do własnego typu bio-psychicznego. Uzależni ją też od szczebla programowego, który będzie z dziećmi przerabiał. Mieć będzie na uwadze postawę ucznia, by zawsze ją uaktywnić, a przez pracę celową, samodzielną, zespołową i twórczą wychowywać jednostkę uspołecznioną, pełną osobowości.

Postulaty wychowawcze w realizacji wesprze głównemi zasadami dydaktycznemi: 1) ciągłości, 2) stopniowania trudności, 3) indukcji i 4) poglądowości. Pomoże każdemu uczniowi w zdobywaniu własnej metody pracy nad sobą, a przez to uczyni możliwą każdemu pracę samokształceniową w przyszłości. Dlatego też dziecko ma się w szkole nauczyć posługiwać i korzystać z podręcznika. Łącznie z tem interesuje nauczyciela praca ucznia w domu.

W stosunku do materjału nauczania nauczyciel będzie przestrzegał kolejności następujących etapów w pracy szkolnej: najpierw obserwować odnośne zagadnienia w zjawiskach z życia społecznego dziecka, później udostępnić przyswojenie sobie przez dzieci pewnego materjału naukowego, następnie wyćwiczyć dziecko na tym materjale (w imię ekonomji wysiłku właściwe czynności zmechanizować), a w końcu należycie to egzekwować.

Nauczyciel musi pamiętać, że stara rzymska zasada: „niewiele, lecz dobrze" w całej pełni ma być w szkole polskiej stosowana.

6. *Materjał do zagadnień.* Nowy program przywiązuje dużą wagę do kwestji doboru materjału do zagadnień. Ponieważ dziecko i jego życie społeczne stanowi punkt wyjścia dla wszelkich poczynań wychowawczo-nauczających, przeto materjał do zagadnień należy stąd czerpać. Umożliwiają to wycieczki w związku z wykonywaniem programów języka polskiego, geografji, przyrody, zajęć praktycznych i innych.

Zgrubsza schematycznie wymienić można trzy środowiska dziecka, a więc miejskie, wiejskie i szkolne. Z każdego można brać inne tematy do opracowywania w szkole. I tak dla przykładu: 1) ze środowiska wiejskiego: kwestja wydajności z ha, kalkulacje w związku z przychówkiem, targ w mieście: udział i tranzakcje dokonywane przez

mężczyznę i kobietę osobno i wspólnie, świadczenia społeczne i t. d., 2) ze środowiska miejskiego: warsztat rzemieślnika, chałupnik, sklep, kooperatywa, targ, kredyt, urzędy, transport, komunikacja i in., 3) ze środowiska szkolnego: spółdzielnia uczniowska, sklepik szkolny, organizacje uczniowskie, imprezy dochodowe, wycieczki etc.

7. *Ujednostajnienie form podawanego materjału naukowego.* Jasno przed oczyma stają mi te wypadki, gdy dziecko przeniósłszy się z jednej szkoły do drugiej było zakłopotane i wydzielone z całej klasowej zbiorowości, bo np. mnożenie wykonywało odmiennym sposobem, lub liczbę dziesiętną pisało inaczej niż wszyscy. Podobne zjawiska notowałem na terenie tej samej szkoły, gdy np. uczeń pozostał na drugi rok i przeszedł w ręce innego nauczyciela.

Poczucie swej odrębności w klasowej zbiorowości nie godzi się z psychiką dziecka. Dąży ono do całkowitego zlania się z całością, do pewnego uniformizmu. Poczucie odrębności utrudnia dalszą pracę ucznia nad sobą w nowej zbiorowości.

Pozatem ma to i swoje społeczne znaczenie Trzy zabory wycisnęły na nas swe piętno i mimo piętnastu lat niepodległości dawne nawyki istnieją. Obecnie żyjemy w pełni rozkwitu procesu unifikacji postawy obywatela Rzeczypospolitej wobec jednej kultury polskiej i jednego państwa. Cały szereg ustaw zmierza w tym kierunku. Nowe programy stać się muszą niewątpliwie przyczynkiem do tej koniecznej idei scalenia.

Niepodobna tu wymienić wszystkich tych momentów w programie, które tę ideę w rzeczywistość przemienić pragną. Wspomnę o takich. jak algorytmy działań pisemnych, jak zapis liczb dziesiętnych, jak pisanie wielkich liczb oraz ich nazwy i t. d., i t. d.

8. *Momenty nachylenia praktyczno - gospodarczego.* Już w celach nauczania mówi się, że między innemi nauczanie arytmetyki z geometrją służyć ma życiu praktycznemu oraz potrzebom życia gospodarczego. Ale chodzi też i o to, by w tekście programu umieć wyszukiwać punkty, które o nachyleniu praktyczno-gospodarczem programu traktują.

Ujęcie tej kwestji przekracza ramy tego artykułu. Potrącę jedynie o niektóre w związku z programem na klasę V, a więc: tabelki statystyczne, notowanie przychodu i rozchodu towarów lub materjałów, spisy inwentarza, księga kasowa, zdjęcia planu, czytanie planów i map i t. d., i t. d.

Nie miejsce tu na omówienie stosowalności tych momentów. Wskazałem na kilka punktów, które bezpośrednio mają użytek bądź dla życia praktycznego, bądź gospodarczego. Nie wynika z tego, by cała masa innych punktów z programu pośrednio nie miała znaczenia dla omawianej kwestji. Z intencji programu wynika, że wszystko temu bezpośrednio lub pośrednio ma służyć.

Dziecko ze szkoły wynieść powinno zrozumienie znaczenia liczby w życiu gospodarczem i społecznem państwa. Winno umieć dostrzegać i czytać liczby w zagadnieniach życiowych, porównywać je i wyciągać wnioski.

9. *Korelacja.* Nowy program zdecydowanie stawia niesłychanie ważny i zasadniczy problem korelacji do rozwiązania przez nauczyciela w nowej szkole polskiej. Wskazuje się punkty styczne w programach. Jeśli chodzi o nauczycielstwo, to problem ten znany mu był wcześniej.

Liczne pisma pedagogiczne to poruszyły. Były też i wysiłki w kierunku zupełnie już konkretnego rozwiązania go w życiu szkolnem, że przytoczę tu pracę z naszego terenu: „Zastosowanie zasady koncentracji w klasie czwartej" (wydał Okręg Z. N. P. w Wilnie).

Wogóle wiadomości nabyte przez uczniów w zakresie matematyki wyzyskuje się w nauczaniu innych przedmiotów. Najściślej koreluje matematyka z geografją, przyrodą, zajęciami praktycznemi i rysunkami. Kapitalną podbudowę nauce geometrji daje nauczanie rysunku i zajęć praktycznych. Uprzedzają one geometrję w zakresie kształtowania wyobrażeń geometrycznych i zmysłu przestrzennego, zwłaszcza, że „punktem wyjścia w nauczaniu geometrji jest doświadczenie i kreślenie". Chcąc należycie opracować rozkład materjału naukowego, wypada sporządzać go w ścisłym kontakcie ze wszystkimi nauczycielami uczącymi w danej klasie, by w myśl intencyj programów opracowywało się zagadnienia, wiążące w sobie możliwie największą ilość przedmiotów. W ten sposób poszczególne lekcje zatracą swój separatystyczny charakter, a z punktu widzenia opracowywania naczelnego zagadnienia będą celowe.

10. *Uwagi końcowe.* Programy dużą rolę przywiązują do znaczenia książki w procesie kształcenia się. Dzisiejsze podręczniki nie stoją na wysokości zadania. Jeśli będziemy mieli na uwadze, że materjał do zagadnień nauczyciel ma czerpać ze środowiska, to: 1-o należy organizować kursy, na których zapozna się nauczyciela z metodami obser-

wacji i badania środowisk, 2-o należy dać pole inicjatywie do tworzenia podręczników regjonalnych — innych dla miast, innych dla wsi.

Znaczenie liczby w życiu gospodarczem i społecznem państwa jest olbrzymie. W wielu zagadnieniach można i trzeba stosować prawo wielkich liczb. Umiejętności tej wymaga życie, wymaga program, a nie dało jej nauczycielowi dotychczasowe kształcenie. Stąd postulat: zapoznać nauczyciela ze statystyką, jako nauką, w takim zakresie, jaki mu jest konieczny w pracy szkolnej.

Program przewiduje ogromne partje materjału naukowego na klasy V i VI, opierając się na przesłankach psychologicznych. Według programów okres ten wypadnie na złoty wiek dziecka, jego pełnię rozwoju duchowego (faza późnego dziecięctwa). Mam poważne objekcje co do tego, czy w rzeczywistości w tym wieku w tych klasach dzieci mieć będziemy i dlatego obawiam się, że klasy te są przeładowane materjałem naukowym.

Przytoczę kilka liczb, które na tę sprawę rzucą snop światła. Procent dzieci przerośniętych (trzynastolatki i starsze) w klasach piątych dwóch szkół wileńskich (żeńskiej i męskiej) w latach szkolnych:

	1926/27,	27/28,	28/29,	29/30,	30/31,	31/32,	32/33,	33/34
Żeńska . . .	—	93%	70%	76%	76%	78%	57%	43%
Męska	94%	92%	86%	88%	90%	48%	56%	57%

Procent dzieci przerośniętych spada, ale dotychczas jest jeszcze wysoki. (Przypuszczam, że i w inych szkołach jest nie lepiej, o czem wnioskuję z rozmów z kolegami). Wyłania się tu piekąca sprawa drugoroczności, a zarazem walka z nią na całym froncie. Nowy Statut Szkoły Powszechnej daje inicjatywę w tym kierunku (patrz § 85). Coś w tym zakresie robić trzeba. Czekamy na wypowiedzi w tej sprawie z końcem bieżącego roku szkolnego.

Jeśli się wgłębić w nowy program i starać się go nawskroś zrozumieć, to wyda się oczywistem, że wykonawcą, a raczej współtwórcą jego, może być tylko myślący i inteligentny nauczyciel-wychowawca. Jednocześnie należy pamiętać, że nowy program skonstruowany został na miarę nietylko ucznia, ale i nauczyciela-wychowawcy. Z zestawienia tego wynika, że na nauczyciela spada dziejowy obowiązek przeistoczenia struktury wewnętrznej szkoły, wytworzenia pogodnej atmosfery pracy szkolnej oraz realizacji postulatów wychowawczych w głębi swego ducha odczutych i pięknie wypowiedzianych przez ś. p. Ministra Sławomira Czerwińskiego.

Wierzymy mocno w nauczyciela polskiego i jego przyszły czyn z hartu niezłomnej woli jego zrodzony. Życzyćby sobie tylko należało, by całe społeczeństwo polskie zdobyło się na wysiłek zrozumienia jego roli dziejowej i by ze zrozumienia tego wyrosły należne mu uznanie i szacunek.

Stanisław Kutyło.

Oblicze nowej reformy szkolnej.

Ruch reformatorski w dziedzinie szkolnictwa opanował prawie cały świat. Ostatnie czasy przyniosły szereg prób, zdążających do rozwiązania tej palącej kwestji, jaką stanowi wychowanie. Szkoła nowa stawia sobie nowe zadania, zmienia się ona z instytucji nauczającej na instytucję wychowawczą, zadając sobie trud wyszukiwania nowych dróg, celem realizowania swoich postulatów. Najżywszy ruch reformatorski widoczny jest w Ameryce i w Niemczech, gdzie powstaje cały szereg systemów nauczania, które usiłują rozwikłać kwestję wychowania i nauczania. Mnogość powstałych systemów dydaktycznych świadczy wymownie o tempie ruchu reformatorskiego, który stanowi niejako rekompensatę, za pewnego rodzaju zastój myśli pedagogicznej, cechujący ubiegłe wieki.

W Europie możnaby naliczyć kilkanaście nowych kierunków nauczania, które wkroczyły w mury szkolne jako przyjęte metody, bądź też oddane zostały do rozwiązania praktyce i czasowi. Ważniejsze z nich to — w Rosji — szkoła pracy Błońskiego, we Włoszech szkoła faszystowska oparta na przesłankach społecznych, w Niemczech szkoły pracy Gaudiga i Kerschensteinera, system Schallermana, system man heimski, plan jenajski, w Belgji szkoła Decroly'ego, w Szwajcarji szkoła aktywna Feriera i szkoła na miarę Claparede'a. Można zaryzykować twierdzenie, że każde państwo, a często i społeczeństwo dąży do ujęcia wychowania i nauczania młodzieży w swoisty system dydaktyczny, związany ściśle z tendencjami, zadaniami i celami państwa, podporządkując niekiedy cele szkoły („trudowaja szkoła" Błońskiego, system wych. faszystowskiego) w zupełności celom państwa. Wszystkie wymienione systemy są jednak próbami dostosowania się do psychiki dziecka. Rozmach reform szkolnych jest niestety gaszony, przez głęboko rysujący się kryzys finansowy państw.

Państwo Polskie znajduje się w szeregu narodów, które biorą żywy udział w ruchu reformatorskim szkoły. Jesteśmy świadkami wcielania w czyn, nowych haseł dydaktycznych. Szkoła polska wyrosła

z głębokiej troski o dziecko, z umiłowania Państwa i troski o jego przyszłość. Tendencje twórców nowej polskiej ustawy szkolnej są widoczne i zasadzają się na dążeniu do wychowania młodzieży na pełnowartościowych obywateli. Państwo pragnie od pierwszych chwil, kiedy dziecko wykazuje pewne zrozumienie sprawy, wskazać i wychować młodego obywatela jako członka wielkiej rodziny, której na imię — społeczeństwo. Dlatego też pierwsze słowa ustawy o nowej szkole w Polsce, normują sprawę organizacji przedszkoli dla dzieci od 3—7 roku życia. Przedszkola nie wchodzą jednak w zakres obowiązku szkolnego.

Podstawą nowej polskiej szkoły, jest siedmioklasowa szkoła powszechna, do której dziecko przychodzi w 7 roku życia. Siedmioklasowa szkoła powszechna składa się z trzech koncentrów.

I koncentr trwa 4 lata i obejmuje 1—4 klasę szkoły powszechnej

II koncentr trwa 2 lata i obejmuje 5 — 6 klasę szkoły powsz.

III koncentr trwa 1 rok i obejmuje 7 klasę szkoły powszechnej.

Nowa szkoła powszechna pragnie mieć charakter życiowo-gospodarczy. Pragnie wyrastać ze środowiska czy to wiejskiego, miejskiego, czy fabrycznego, chce żyć życiem tego środowiska, dla tego środowiska kształcić obywateli i w ten sposób środowisko to rozwijać i doskonalić. Najważniejszym w niej jest oddz. VII. Przeznaczony on jest da tej młodzieży, która dalej kształcić się nie może. Dlatego musi on stanowić dla uczniów dopełnienie ich edukacji i dać im uzupełnienie wychowania moralnego, społecznego, gospodarczego i poniekąd zawodowego — jednem słowem wychować powinien obywateli danego środowiska.

Ustawa o nowej szkole jest odzwierciedlona w całej pełni w programach, (projektach) realizowanych częściowo w niektórych klasach szkoły powszechnej. Utrwala się i krystalizuje nowy typ szkoły polskiej, rdzennie rodzinnej, dostosowanej do polskiej psychiki wychowanka. Typ szkoły oddalony od zagranicznych „wzorów“, lecz zupełnie swoisty, wyhodowany na gruncie rzeczywistości polskiej.

Nową szkołę cechuje: przedewszystkiem zmienia się ona ze szkoły nauczającej na szkołę wychowującą, której zadaniem jest wychowanie młodzieży i przygotowanie do życia społecznego, gospodarczego i państwowego. Każdy nowy program (projekt) nosi na sobie powyższe cechy.

Jeżeli chodzi o zagadnienie szkoły wychowującej, to — szkoła polska dąży zgodnie prawie ze wszystkiemi nowemi poczynaniami w dziele wychowania, wysuwając na czoło swych zagadnień — wycho-

wanie młodzieży. Szkoła tradycyjna pozostawiała wychowanie dziecka prawie wyłącznie rodzinie. Dom był w tym względzie wszechwładną instytucją. Nowa szkoła chce podzielić się pracę wychowawczą z domem, albo raczej chce odstąpić rodzinie cząstkę swoich kompetencyj w dziele wychowania młodzieży i w ten sposób zespolić swoje zamiary z pracą wychowawczą domu. Usilnem dążeniem nowej polskiej szkoły jest w pierwszym rzędzie wychowywać, a potem nauczać.

Druga cecha zasadnicza nowej szkoły — to wychowanie społeczno-gospodarcze. Ideał społeczny dla polskiej szkoły doby obecnej stanowi hasło spółnoty. Pod jej wpływem pragnie ona społeczne strony wychowania jaknajdalej rozwinąć i udoskonalić. Jest to zadanie bardzo trudne, jednak niemniej ważne od innych. Szkoła polska ma wyrobić w uczniu takie nawyki, aby podporządkować go w przyszłości interesom ogółu, wyrobić zrozumienie, iż możność bytowania jest zależna od silnego i zgranego społeczeństwa. Dlatego też dziecko, od pierwszych chwil pobytu w szkole, wciąga się do tego rodzaju myślenia, przez omówienie jego stosunku do najdrobniejszej komórki społecznej jaką stanowi rodzina. Poznanie rodziny, które ujawnia się w pierwszych napisanych i czytanych przez dziatwę literach — „mama i tata", poznanie wsi, gminy, powiatu, i t. d. prowadzi do poznania takiej społeczności. jaką jest państwo. Lecz szkoła, która należycie interpretuje nową ustawę szkolną ma wytworzyć w uczniach nawyki społeczne nietylko w związku z pisaniem i czytaniem; powinna ona uciekać się do zorganizowania wspólnych prac, zabaw, przyzwyczajać do pracy dla dobra ogólnego, dbać o czystość klas, zorganizować bibljoteki klasowe, samorząd, wyrabiać cierpliwość i podporządkowywać wolę jednostek interesom grupy i t. p.

Wychowanie państwowe, jakie znajdujemy już w kl. I, ma na celu niszczyć przez szkołę wrogi stosunek do państwa oraz tępić tego rodzaju nastawienie w pewnej grupie dzieci, a u innych wzbudzić uczucia należne Ojczyźnie. Dlatego, aby wychować państwowo, należy wywołać w młodzieży szlachetną dumę, przez poznanie tego co posiadamy. Z uczuć tych zrodzi się miłość i przywiązanie do państwa w którem żyjemy. Wkońcu wychowanie państwowe — to pewnego rodzaju wychowanie społeczne, lecz o bardzo szerokiej działalności. Tworząc szkolne koła L. O. P. P., Czerwonego Krzyża, Tow. Pop. B. S. P., przyzwyczaja się młodzież do współdziałania w gromadzie i do ofiarności na rzecz Państwa. Każdy zresztą przedmiot nauczania nastręcza wiele okazji do podkreślenia momentów i przykładów poświęcenia się jedno-

stek i grup dla dobra sprawy. Przykłady takie będą niewątpliwie wpływały na rozwijanie indywidualności i osobowości. Dzięki rozwijaniu tych walorów wychowanek polskiej szkoły winien z czasem dojść do tego, by sam dyktował sobie obowiązujące go w niej prawa, aby sam wyznaczał cele, do których ma dążyć. Zasada ta zmusza do zabezpieczenia rozwoju indywidualności, sił charakteru i osobowości polskiego dziecka.

Szkoła polska patrzy na ucznia jako na istotę żywą, dlatego jej koncepcje pedagogiczne można nazwać „szkołą żywą", oryginalną i do swoistych warunków dostosowaną.- Sposób pracy i tempo pracy dyktuje dziecko a nie program. Metody nauczania jak i konstrukcja programów a co zatem idzie dostosowanie materjału nauczania, jest oparte na badaniach i najnowszej psychanalizie rozwoju duchowego dziecka polskiego, i jego struktury psychicznej w poszczególnych fazach rozwoju.

Wyjściem, środkiem i celem w pracy nauczyciela jest dziecko, a nie jakieś teoretyczne wartości czy założenia. Zrozumiano wreszcie fakt, który z ironją podkreśla, Ziemnowicz, że wszelkie poczynania, próby, reformy szkolne nie mogą odbywać się przy zielonym stoliku, lecz należy udać się do tego, komu chcemy poprawić warunki pracy t. j. do dziecka. I stąd, szkoła polska pragnie być związana z dzieckiem i życiem, które z niej wypływa i na nią wpływa.

Nowe programy są skonstruowane w ten sposób, że pragną ogarnąć całokształt wiedzy, wzbudzić pęd do pracy samodzielnej. Bowiem metody polskiej szkoły, są metodami szkoły pracy, wyrosłej z warunków polskich, a cechuje je: doświadczenie czynne i zastosowanie życiowe. Doświadczenie czynne ma na celu, postawić ucznia przed zagadnieniem, które sam powinien rozwiązać, a które często zniewoli go do kilkakrotnego powtarzania tej samej czynności aż do osiągnięcia wyniku. Przy pracy uczeń mimowoli spotyka się często z przedmiotem, przyczem poznaje go przy bezpośredniej pomocy jaknajwiększej ilości zmysłów. Doświadczenie zmusi dziatwę do częstych wycieczek, skąd zradza się konieczność wyjścia poza mury szkolne.

Zastosowanie życiowe ma wskazać uczniowi jaki zachodzi związek między wiadomościami szkolnemi a życiem, teorją i praktyką. Zagadnienie powyższe odpowiada postulatowi uwidocznionemu w metodzie projektu t. zw. podłożu naturalnemu, które ma na celu zespolenie pracy ucznia z istotnemi warunkami jakie napotka w przyszłem

życiu. Jest to środek ciążący ku konkretom, a odwodzący od abstrakcji, która w wielu wypadkach jest niepotrzebna i przez dzieci niezrozumiana.

Konstrukcja nowych programów i organizacja szkoły polskiej jest dziełem, które zostało stworzone przez potrzebę podyktowaną przez życie. Jest to dzieło skończone, przemyślane w szczegółach, zadziwiające swoim ogromem zagadnień i śmiałością myśli pedagogicznej, dzieło, które stawia szkołę polską w pierwszym rzędzie zreformowanych szkół europejskich.

Reforma szkoły polskiej wnosi do izby szkolnej nowe życie, ale tylko tam, gdzie myśl autorów ustawy jest należycie interpretowana. Stosunek wykonawców do nowych programów i związanych z niemi zagadnień ma pierwszorzędną wagę, gdyż tylko od nauczycielstwa zależy całkowite powodzenie tej nowej myśli pedagogicznej. Tylko szczery stosunek do nowych horyzontów dydaktycznych przyniesie spodziewane wyniki, jakiemi powinno być: wychowanie w polskiem dziecku czynnej i twórczej postawy wobec życia i Państwa.

Bronisław Król.

Aktualizacja wychowania.

II.

Szkoła przedwojenna i powojenna miała wyraźne zadanie: *uczyć,* t. j. przekazywać swoim wychowankom jak największą ilość wiedzy i wiadomości książkowych, nie troszcząc się o to czy wychowanek potrafi wykorzystać i zastosować nabyte w szkole wiadomości przy zetknięciu się z życiem praktycznem.

Myśl o „upraktycznieniu" wiedzy nie była nową, a więc nie mogła być nieznaną dla szkół przedwojennych, tem bardziej, że historja „upraktycznienia" wiedzy datuje się od połowy wieku XIX, t. j. od chwili, kiedy pozytywizm Comte'a, szybko rozwijająca się socjologja, kolosalne postępy wiedzy ekonomicznej, nowe teorje społeczne — wyraźnie dążyły do „upraktycznienia" zdobywanych w szkole wiadomości. Wojna, przewroty społeczne przyśpieszyły przewartościowanie wartości przedwojennych.

Znaleźliśmy się w epoce, kiedy wszelkie zjawiska społeczne, zdobycze kultury materjalnej i duchowej przyjmują w swoim biegu i rozwoju wprost zawrotne tempo. Świat współczesny został postawiony

przed dwojaką alternatywą: albo opanowanie biegu życia i zachodzących w niem zjawisk natury społecznej i kulturalnej i osiągnięcie tem samem współżycia społeczeństw, opierającego się na ścisłem skoordynowaniu postępowania, które doprowadziłoby ludzkość do współdziałania na wszystkich odcinkach życia współczesnej epoki, albo permanentna walka najrozmaitszych poglądów politycznych, ścieranie się interesów poszczególnych grup społecznych tak na polu ekonomicznem, jak i kulturalnem co groziłoby całkowitem zniszczeniem społeczeństwa i wytworzeniem społeczno-kulturalnego chaosu.

Ta druga alternatywa została u nas zażegnana dzięki przewrotowi majowemu. Genjusz Niepodległości, Wielki Marszałek Polski Józef Piłsudski, nadał życiu społecznemu i państwowemu pożądany w dzisiejszej epoce bieg. Społeczeństwo polskie, nie zatrute jadem partyjnictwa, zrozumiało doniosłość czynu Marszałka, zdało sobie sprawę z grożącego niebezpieczeństwa i wkroczyło w dziedzinę reform pierwszorzędnej wagi, bo dotyczących wychowania przyszłego pokolenia, przyczem reforma ta została oparta nie na abstrakcyjnych przesłankach — mglistych, dalekich i niemożliwych do zrealizowania, lecz reformatorzy oparli ją na *konkretyzmie* zaczerpniętym z życia społecznego i państwowego w tem przeświadczeniu, iż tylko konkretyzm posiada zupełnie dostateczną siłę atrakcyjną do zainteresowania naszych wychowanków istotą prac, dążeń i poczynań państwa.

Nasza reforma szkolna zbliża szkołę do życia, łączy je ostatecznie ze szkołą, która już nie może, jak dawniej, przechodzić mimo zjawisk życiowych i być obojętną na te lub inne przejawy życia społecznego. Odwrotnie — szkoła dzisiejsza stopniowo będzie przekształcała się w ośrodki życia społecznego i kulturalnego.

Stąd właśnie płynie zagadnienie aktualizacji wychowania i nauczania. Zagadnienie to teoretycy interpretują rozmaicie. W. Radziwanowicz ujmuje to zagadnienie w ten sposób: „W szerokiem znaczeniu aktualizacja oznacza nawiązywanie materjałów nauczania albo do zjawisk życia praktycznego (tak zwana witalizacja), albo do wiedzy naukowej na wyższych poziomach nauczania (tak zwana antycypacja), albo też aktualizacja uczy wysnuwania z danych prawd naukowych teleologicznych wniosków o wiedzy, o jej roli społeczno-dziejowej, o jej celowości i olbrzymiem znaczeniu zarówno w życiu jednostek, jak zbiorowości. Aktualizacja oducza młodzież od jednostronnie abstrakcyjnego traktowania wiedzy, wprowadza w świat realnego rozumienia i odczuwania treści, każe organicznie wiązać wiedzę z rzeczywistością,

nastawia na czynny udział w życiu, słowem uczy o życiu i dla życia W aktualizacji tkwi pewien ideał wychowawczy, któryby krótko tak można sformułować: wiedza nie jest czemś zamkniętem w samem sobie, lecz zarówno jej geneza jak cel tkwią w rzeczywistości; wychodząc z życia, jako ustawiczny wysiłek poznawczy pokoleń, zwraca się ona z powrotem do życia, aby je doskonalić, budować, organizować, i w tem tkwi jej wartość najwyższa“ *).

Stąd wynika, że postulat aktualizacji w dzisiejszem nauczaniu i wychowaniu staje się kamieniem węgielnym, na którym nauczycielstwo polskie powinno budować gmach zreformowanej szkoły.

Z doświadczenia i praktyki wiemy, że dziatwa ożywia się i staje się aktywną tak, że nieraz trudno ją opanować, z chwilą, kiedy jakieś zagadnienie ściśle związane z życiem dziecka lub społeczeństwa wypływa na porządek dzienny. Rzecz jasna, że zagadnienie takie absorbuje nie tylko dziecko, lecz i dom, a więc jest aktualne, życiowe, porywające.

Przystępując do pracy nad ułożeniem planu naszej działalności na terenie szkoły w pierwszym rzędzie powinniśmy pomyśleć o wykorzystaniu takich momentów, bo nie ulega wątpliwości, że w najkrótszym czasie zagadnienia aktualne staną się naistotniejszą częścią pracy nauczycielskiej.

Program nie podaje nam szczegółowych wskazówek, jak mamy właśnie zorganizować pracę wychowawczą na terenie poszczególnej szkoły, bo organizacja ta zależna jest od warunków i środowiska: inna organizacja pracy wychowawczej będzie w środowisku wiejskiem i małomiasteczkowem, inna znowuż w środowisku wielkomiejskiem. Jednocześnie nowe programy pozostawiają nam wielką swobodę w doborze środków wychowawczych, podając wytyczne, powiedzielibyśmy, poszczególne dziedziny pracy wychowawczej. Temi najważniejszemi dziedzinami są zagadnienia: 1) wychowania religijno-moralnego, 2) społeczno-obywatelskiego i państwowego, 3) kulturalno-estetycznego i 4) utylitarno-praktycznego.

Zastrzegamy się, że ten podział może być dowolnie zmieniony, co, powtarzamy, jest zależne, naprzykład, od warunków narodowościowych, wyznaniowych, ekonomicznych i kulturalnych danego środowiska.

---

*) „Z teorji i praktyki wychowania“, rok 1933, — str. 134.

Oddziaływanie wychowawcze powinno płynąć z nauczania, które w ten sposób staje się *nauczaniem wychowującem*. Następnie znaczną pomoc w realizowaniu wychowania muszą odegrać *organizacje uczniowskie*, odpowiednio dostosowana do poziomu umysłowego lektura, wycieczki i nareszcie *życie bieżące tak społeczne, jak i państwowe*.

Uważamy, że *życie bieżące* powinno być jednym z najpotężniejszych środków oddziaływania na *świadomość, iż państwo czyni wszystko, co jest w jego mocy, aby ułatwić życie społeczeństwu.*

Obudzenie tej świadomości, przekonanie wychowanków, a za pośrednictwem ich i domu, bez wątpienia przyczyni się do zacieśnienia związku między społeczeństwem a państwem.

Ani jedno najdrobniejsze poczynanie władz państwowych nie może ujść uwagi szkoły. Takie naprzykład zagadnienia jak najrozmaitsze wybory, zarządzenia o bezpieczeństwie publicznem, ochrona granic, troska o zdrowie obywateli i t. d. nie powinne być pominięte. Niewolno też pomijać spraw, zdawałoby się na pierwszy rzut oka, drobnych, na które nieraz nauczycielstwo nie zwraca uwagi, aczkolwiek władze państwowe wydają odpowiednie zarządzenia.

Leży przed nami skorowidz alfabetyczny Dziennika Urzędowego K. O. S. W. za rok 1932. Powierzchowne zapoznanie się z nim nasuwa nam wprost nieprzebraną skarbnicę materjału i tematów do pracy wychowawczej na terenie szkoły.

Naprzykład:

Adresowanie przesyłek pocztowych. Zagadnienie na pierwszy rzut oka błahe. Jednak może być ono omówione z punktu widzenia utylitarnego i praktycznego: umiejętność należytego adresowania, estetycznego; ładne i czytelne pismo, umieszczenie nazwiska, tytułu i adresu. sposobu naklejania znaczków ze zwróceniem uwagi, że niewłaściwie naklejony znaczek niepotrzebnie zabiera czas urzędnikowi pocztowemu (poszanowanie czasu i pracy ludzkiej) i t. d.

Dni przeciwgruźlicze, Dni Szopenowskie, Dzień Oszczędności, Dzień Dziecka i Matki — to całe niewyczerpane źródło tematów wychowawczych.

Dalej — fałszywe monety, gorzelnictwo potajemne, jaglica, pomoc lekarska w Kasach Chorych, potajemny przemyt tytoniu, zakupy zagraniczne — te zagadnienia znowu muszą być omówione z wychowankami wszechstronnie. Rzecz jasna, że nasunie się przytem moc najrozmaitszych momentów wychowawczych i praktycznych.

Następnie — Liga Morska i Kolonjalna, L. O. P. P., Lotnictwo Polskie, ochrona tępionych zwierząt, walka z chwastami, organizacje społeczno-humanitarne, popieranie przemysłu ludowego, propaganda zagadnień polsko-niemieckich, szkolnictwo i poradnictwo zawodowe, obowiązek szkolny — oto tematy, dla których musimy znaleźć czas i miejsce do omówienia w nowej szkole, bo są to *zagadnienia aktualne*, bez zapoznania się z któremi nasz wychowanek nie da rady w życiu i nie sprosta swym zadaniom, jakie będzie mu stawiało życie w przyszłości.

Nareszcie mamy moc zagadnień natury politycznej. Nieraz dziatwa stawia nauczycielowi pytania treści czysto politycznej, szczególnie na lekcjach historji. Niedawno, przy omawianiu dziejów Litwy, spotkaliśmy się z takiem pytaniem, postawionem przez dziatwę oddziału IV:

— *Dlaczego Litwa dziś nie należy do Polski?*

Znowuż na terenie innej szkoły dzieci *samorzutnie wysunęły pytanie o przewrocie majowym* (Oddział VI).

Byłoby rzeczą całkiem niezrozumiałą, gdyby nauczyciel pominął te pytania milczeniem, albo zbył je zdawkową odpowiedzią. Taki nauczyciel popełniłby karygodną rzecz, bo nie potrafił odczuć i zrozumieć doniosłości pytań dziecięcych. Odwrotnie — takim zagadnieniom, a tembardziej zagadnieniom wysuwanym przez dzieci, należy poświęcić jak najwięcej czasu. Nauczyciel zaś może być dumny, że dzieci jego myślą, że praca nie poszła na marne, a wydaje owoce w postaci pytań o doniosłem znaczeniu. Nie czekajmy również na to, ażeby te zagadnienia i pytania, kiełkujące w młodocianych umysłach, były wyjaśnione dzieciom poza szkołą, przez jednostki niepowołane do tego, które mogą spaczyć to, cośmy zrobili w szkole, mogą nareszcie wyjaśnić te rzeczy tendencyjnie, negatywnie — z pominięciem prawdy historycznej.

Z zagadnieniem aktualizacji w wychowaniu i nauczaniu ściśle łączy się sprawa uwspółcześnienia nauczania historji, bo „jednem z najważniejszych zagadnień metodycznych przy nauczaniu historji w oddziałach V i VI, jest sprawa aktualizacji w nauczaniu na tym poziomie. Aktualizacja nie powinna być powierzchowna, mechaniczna, nie same nazwy mają być pomostem, wiążącym z teraźniejszością, ale właściwa treść historyczna. Uwspółcześnienie powinno nastąpić przez

wysuwanie na plan pierwszy tych tematów z przeszłości, które wiążą się z teraźniejszością“ *).

Na jedno należy zwrócić uwagę: ażeby aktualizacja nie stała się „wulgaryzowaniem zarówno współczesnego nam bohatera, jak bohaterów dawnych, bo taka aktualizacja ukrywa tylko zupełne niezrozumienie rzeczywistości współczesnej i dawnej. Dlatego też aktualizowanie w związku z obrazami, dotyczącemi bohaterów jednostkowych winno być niezwykle ostrożne“ **). Oprócz tego trzeba być ostrożnym, by przy nawiązywaniu do współczesnych kwestyj, które w danem środowisku mogą być drażliwe (nap. kwestje mniejszościowe), nauczyciel zgóry obmyślał sposób wyjaśnienia sprawy, zgodny z wychowawczemi założeniami programu.

Rzuciliśmy szereg myśli, które nasuwały się nam w związku z omawianiem zagadnień dydaktycznych i wychowawczych na rozmaitych konferencjach.

Rzecz jasna, że nie potrafimy tych zadań zrealizować na poczekaniu, tem bardziej, że wszyscy prawie jesteśmy przesiąknięci ideologją wychowawczą poprzedniej epoki. Wielu z nas też nie zdaje sobie jeszcze sprawy z doniosłości przeprowadzonej w szybkiem tempie reformy szkolnej. Wielu znowuż nie może zerwać z tradycyjnem wychowaniem obywatelskiem, opartem na miłości ojczyzny, poczuciu odrębności narodowej i wyższości kultury polskiej i dążeniu do wychowania obywatela *lojalnego* względem państwa (czytaj — *„bezczynnego względem państwa!“).*

Dziś wkroczyliśmy w nową epokę, a więc powinniśmy radykalnie zrewidować nasz stosunek do pewnych tradycyjnych zagadnień wychowawczych, by móc z powodzeniem i dobrym wynikiem wykonać pracę, którą wyznaczyła nam Rzeczpospolita Polska.

Lecz potrafimy to zrobić tylko wtenczas, kiedy zabierzemy się do tej pracy bez wszelkich zastrzeżeń, bez wszelkich niepotrzebnych „ale“, budząc w sobie jednocześnie zrozumienie, że zreformowana polska szkoła jest obecnie ośrodkiem i organem wychowania społeczno państwowego.

Stoją przed nami wielkie, ale jak bogate w konsekwencjach zadania i cele. Spełnijmy dobrze naszą pracę, a będziemy wtenczas mieli prawo powiedzieć:

---

*) Program nauki historji, str. 19.

**) H. Pohoska. Historja w szkole powszechnej, rok 1933, str. 109.

„Sprawiedliwości nie chcę. Nikt mi nic nie winien
Uczyniłem, co byłem uczynić powinien.
Czyż słusznie o nagrodę taki się odzywa,
Który tylko powinność swoją wykonywa?
Nie masz zasług; te, co my zowiemy zasługi
Są tylko ku Ojczyźnie wypłacone długi.
Ojczyzna nic nam nie jest winna: Ona — Pani
My — Jej więźnie, Jej sługi, Jej obowiązani,
Jej więc wolno krwi, ozdób, fortun naszych zażyć, —
My powinniśmy dla Niej wszystko z życiem ważyć,
Nie, żebyśmy się od Niej dopominać nowych
Wdzięczności lub dzięk mieli, lub nagród jałowych“ *).

Józef Milenkiewicz.

Do podstaw wychowania moralnego.

(Dokończenie)

Wskazania praktyczne.

Wychowanie moralne, oparte na opisanych przesłankach, winno być realizowane w dwu głównie kierunkach: *w kierunku wyjaśnienia istoty moralności i wdrażania do postępowania moralnego.* Jak pracę tę prowadzić na terenie szkoły? Odpowiada na to pytanie nowy program szkolny, przesuwający punkt ciężkości pracy w szkole z udzielania wiedzy na wychowanie.

Wychowanie nowego typu Polaka to jednocześnie wychowanie nowego typu człowieka.

Trudno nie spostrzec, że przed inemi powołane są do tego celu przedmioty humanistyczne, a wśród nich przedewszystkiem nauka języka ojczystego. Podczas gdy inne przedmioty mają materjał naukowy ściśle określony, materjałem nauki języka polskiego jest całe bogactwo życia, zarówno sfera rzeczywistości fizycznej, jak psychicznej, zarówno świat realny jak idealny, przedmioty, zjawiska, zdarzenia, idee, uczucia i czyny ludzkie, zagadnienia ogólnoludzkie i lokalne, moralne, estetyczne, religijne, jednem słowem, wszystko to, co może być i co jest wyrażone w słowie. A ponieważ wiedza o świecie fizycznym jest celem i właściwym zakresem różnych nauk przyrodniczych, wykładanych w szkole, stąd nauka języka ojczystego staje się istotnie

*) Stanisław Konarski. Tragedja Epaminondy.

nauką o człowieku, o duszy ludzkiej, w szerokiem oczywiście tego słowa znaczeniu. Wszelkie opisy życia ludzkiego, nawet opisy przyrody martwej (w twórczości epickiej) nie dlatego są materjałem lekcyj języka polskiego, że dają objektywną wiedzę o danym fragmencie rzeczywistości, lecz dlatego, że emanują pierwiastek duchowy, budzą refleksje lub ożywiają uczucie. Trwałą wartość mają dzieła jedynie tych realistów, którzy byli jednocześnie poetami. I ci jedynie mają wstęp do szkoły w postaci pełnych tekstów swych dzieł lub na stronicach wypisów i czytanek.

Słowo mówione i pisane jest środkiem, dzięki któremu naturalnej aktywności dziecka używamy do wzbudzania rozmaitych emocyj i reakcyj, korzystnych dla jego rozwoju indywidualnego, jak też skierowanych na ukształtowanie poza- i ponadindywidualistycznej postawy wobec świata. Myśl o lepszej przyszłości każe nam ten ostatni rodzaj emocyj uczynić przedmiotem specjalnej troski.

Syntetycznym wyrazem tych usiłowań jest hasło naszej nowej szkoły: *Polska i jej kultura.* Zawiera ono w sobie nietylko postulat poznawczy, ale (i to jest jego głównym sensem) i postulat obudzenia na gruncie poznania, twórczej miłości do dobra ponadindywidualnego, Polski jako państwa. Twórcza postawa wobec państwa to praca nad umocnieniem jego fundamentów, t. j. nad związaniem na życie i śmierć z jego ideą wszystkich obywateli, co jest jednoznaczne z wieczną, nieustanną, intensywną akcją nad poprawą stosunków społecznych, pracą niszczenia wszelkich objawów zła i stwarzania dobra — ogólnie mówiąc — pracą nad zapewnieniem szczęścia zbiorowości.

Rozpalać miłość do ideałów, entuzjazm i gotowość do poświęceń, tworzyć państwowców i społeczników — winna przedewszystkiem nauka języka polskiego. Zrozumiałem jest, że nie może to być jej jedynym celem, lecz najważniejszym. Stąd materjał tego przedmiotu, przedewszystkiem w zakresie lektury i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, dyskusyj na zadane tematy — winien być odpowiednio dobrany. Tendencji moralno-społecznej nie powinno braknąć w żadnej czytance przerabianej, w żadnym temacie, danym do opracowania, choć nie musi ona być podana bezpośrednio, po kaznodziejsku. Materjał naukowy języka polskiego winien trzymać ideowy „pion“. Eklektyzm i jałowość dawnych czytanek i wypisów (Tync i Gołąbek!) zniknąć musi z terenu nowej szkoły. I znika już stopniowo. Ale tylko stopniowo, gdyż i nowo wydane czytanki zawierają sporo jeszcze materjału, z którym nauczyciel nie wie, co począć — albo jest on za trudny albo nieprzydatny.

Pożądanem byłoby, aby nowe czytanki realizowały pewien program w zakresie klasyfikacji czynów ludzkich, przeprowadzanej w odpowiednich cyklach opowiadań lub opisów, aby zaznaczały, precyzowały różnice między poszczególnemi ich kategorjami, w przykładach, opowiadaniach i opisach przedstawiały czyny *chwalebne (heroiczne),* tylko *dobre,* to znów *obojętne, dopuszczalne, złe* i *haniebne* wreszcie Dzisiaj dzieje się to jedynie w przygodnej praktyce życia szkolnego i dlatego wychowanie moralne jest czemś niekompletnem, fragmentarycznem.

Świat czynu, działalności społecznej otwiera się przed młodzieńcem dopiero po opuszczeniu przezeń murów szkoły i dlatego winien on wynosić ze szkoły i wnosić do życia społecznego walory, w niej zdobyte; w taki tylko sposób można tworzyć postęp, nie ten, istniejący tylko w marzeniach poezji i projektach publicystyki, ale ten, który się dokonywa w kokretnym czynie.

Albowiem *szkoła winna uczyć tego, czego nie uczy życie, i wychowywać w młodzieży te wartości energetyczne, jakich ono nie kształtuje.* Jakże żałosne wrażenie czyniły niektóre próby stosowania u nas metody projektów, której zalety miały polegać między innemi na tem, że uczniowie uczyli się kupować bilety kolejowe dla projektowanej wycieczki! Podobnie nie spełniają swego zadania teksty literackie, zawierające opisy szlachetnych, indywidualnych wysiłków i czyniące z nich program działalności społecznej, sugerujące, jakoby indywidualna szlachetność zdołała przeobrazić lub zniszczyć wszelkie zło świata — zamiast *głosić potrzebę organizowania się dobrych do walki ze zorganizowanem złem.*

W tym zaczarowanym świecie dawnych pojęć, przedwojennego, ckliwego, bezsilnego humanitaryzmu tkwi jeszcze wielka część ciała wychowującego. To znaczy, dziś jeszcze myśl o wychowaniu moralnem jest synonimem ulegania nastrojom charytatywnym. I niczem więcej.

* * *

W dyskusjach lekcyjnych na tematy moralne należy zawsze *wskazywać młodzieży konkretne cele, budzić wolę dążenia do ich realizacji i charakteryzować podłoże ideowe tych dążeń;* nie ograniczać się tylko do budzenia nastrojów, lecz *z problematyki etycznej wprowadzać dogmatykę etyczną.* Postulat kształcenia inteligencji dynamicznej — szukającej i zdobywczej — postawiony przez nową szkołę, nie

będzie przez wszczepianie dogmatu moralnego bynajmniej zagrożony, albowiem taka właśnie inteligencja jest środkiem nieodzownym do realizacji nowej moralności.

W świetle tej nowej moralności staną się bliższe społeczeństwu starszemu i młodzieży, dziś, niestety, zupełnie im obce, zagadnienia ekonomiczne, będące w istocie funkcją zagadnień etycznych.

W świetle właściwie ujętego ideału wychowawczego — nieprzydatnem i szkodliwem wyda się dziś tak ulubione i w problemtyce wychowania zadomowione pojęcie „walki o byt", do której przygotowanie (t. j. zaopatrzenie „osobnika" w kły i pazury) jest celem wychowania.

Nieprzydatne i szkodliwe, gdyż zakłada długowieczność ginącego liberalistycznego kapitalizmu, a więc bezplanowość i chaos, w którym zwycięża brutalna siła — nie licząc się z faktem, że ideałem ludzkości będzie zawsze ustrój, oparty na sprawiedliwości, w którymby walka o byt nie była już więcej potrzebna.

St. Antoszczuk.

Pisanie ze słuchu, a ortografja.

Zamieszczając uwagi Kol. Fałowskiego prosimy czytelników o wypowiadanie się na poruszony temat. *Redakcja.*

Pisanie ze słuchu w odnośnych klasach, według nowego programu, ma na celu przedewszystkiem sprawdzenie stopnia opanowania poznanego już przez dzieci materjału ortograficznego.

„Przedewszystkiem". A więc nie wyklucza się jednak w zupełności, by nie miało ono miejsca i w wprawie pisma ortograficznego, które śmiem twierdzić, przy pomocy dyktand wielce się urabia.

Dyktanda prowadzone dotąd, miały i mieć będą w sobie różne cele wychodzące z założeń nauczyciela. Nie będę mówił o metodach prowadzenia dyktand, pragnę natomiast omówić szczegół, który nasuwa się przy spotykanych błędach, popełnianych przez uczniów.

Dlaczego uczeń mimo powtórzenia podanego przez nauczyciela zdania, mimo omówienia, przypomnienia prawidła ortograficznego, wypisania tekstu na tablicy, dorywczego wpatrzenia się wzrokowego,— po usunięciu tekstu, względnie jego zakryciu, mimo wszystko—popełnił błąd?

Dalej. Dlaczego inny uczeń przy korekcie błędów, wypisał toż zdanie z tym samym błędem ortograficznym?

Dlaczego mimo znaku umówionego, dającego „sygnał“ błędu w danej linji uczeń nie może „wpaść“ na tenże błąd, daremnie się mozoląc w odszukaniu tegoż, co gorzej, wyraz ortograficznie napisany poprawia źle?!

Są to pytania, które sądzę absorbują większą część nauczycielstwa pomimo wszelkich starań z jego strony, by błędu lepiej uniknąć, niż go później wynajdywać, poprawiać, czerwienić kajet ucznia, czerwieniąc zarazem jego dumę, osłabiając wiarę we własne siły, ambicję i t. d.

By błędu uniknąć. Coś jak w nowszej medycynie. Unikać wszystkiego, coby mogło spowodować następstwa choroby.

Przy pisaniu z pamięci, przepisywaniu, pierwszą rolę odgrywa pamięć wzrokowa, a następnie dopiero słuchowa, czy wogóle zasada ortograficzna.

Jeśli więc pamięć wzrokowa odgrywa pierwszą rolę, zastanowić się wypada, czy nie możnaby dopomóc uczniowi w tej mierze. Czy wogóle poprawa błędów przez nauczyciela ma pewne walory dydaktyczne, czy czerwony niemiły dla ucznia znak, czy korekta, względnie mniej jaskrawy zielony kolor nauczycielski w zeszycie ucznia ma uzasadnienie, jeśli jak już wspomniałem, nie w 100% działa to dodatnio na pismo ortograficzne ucznia wogóle.

Uczeń popełniając błąd ortograficzny, czyni to z wiarą, iż napisał dobrze. Wpatruje się w wyraz, przygląda się mu okiem „znawcy“, osądza jego ortografję za „dobrą“, gdyż zgodną z pamięcią słuchową. Zasada ortograficzna w umyśle dziecka, to etap ostatni. Dany wyraz z błędem, poprawiony przez nauczyciela tkwi jednak w umyśle ucznia w jego pierwszem stadjum, a więc tak, jak go napisał. Podkreślenie błędu względnie samoodszukanie go przez ucznia, nie zmienia wiele postaci rzeczy. Jakby naprzekór, błędna pisownia tkwi mu w pamięci, naprzekór zasada ortograficzna ulatuje na plan dalszy. Pamięć wzrokowa każe mu niejednokrotnie wypisać poprawiony przez nauczyciela wyraz z błędną ortografją tak, jak go napisał raz pierwszy.

Jak temu przeciwdziałać?

Nie pozwolić uczniowi na utrwalanie wzrokowe danych wyrazów z błędami ortograficznemi. Natomiast dać mu możność utrwalania wzrokowego wyrazu, wyrazów dobrze napisanych.

Jak to uczynić?

Proponuję pisanie dyktand *ołówkiem*. W każdej klasie, szczególniej w klasach niższych i tych, gdzie za pomocą dyktand, chce

nauczyciel wyrobić ortografję. Nie będzie to zgodne z nowym programem, który jak powiedziano przewiduje pisanie ze słuchu, jako sprawdzian osiągniętych wyników. Ale czy w sprawdzianie tym nie będzie błędów? Wątpliwe. A więc i szereg sprawdzianów ołówkiem. Treść dyktanda skorelowana, temat ciągły, znany dzieciom. Pisanie ołówkiem ma być kaligraficzne, jak i atramentem. Po skończonem pisaniu ze słuchu, następuje zebranie zeszytów, które nauczyciel weźmie z sobą do poprawy w swoim mieszkaniu.

Przeglądając poszczególny zeszyt ucznia, po zauważeniu błędu, *wymazuje gumką dany wyraz, względnie błąd ortograficzny, a pisze go uczniowi atramentem uznanego przez siebie koloru.*

Na dzień następny otrzymują uczniowie zeszyty z powrotem, zaciekawiają się wynikami. Nie będzie tu jak wynika z powyższego ani przekreśleń, podkreśleń, znaków „sygnałowych", lecz będą wypisane tu i ówdzie wyrazy „poprawne", względnie zasady ortograficzne. Uczeń nie widzi tu błędu przez siebie popełnionego, nie utrwala go sobie, nie ma sposobności ku unaocznianiu błędów w pierwotnych przez siebie napisanych wyrazach. Wzrok ucznia pada momentalnie na wyrazy wypisane przez nauczyciela atramentem, na pisownię ortograficzną. Tu i ówdzie jak mak polny, czy bławatek, wyrastają w zeszycie ucznia wyrazy z odpowiednią ortografją, względnie same inicjały ortograficzne, jak: u—o, rz — ż, h — ch, ń, i t. d. Pamięć wzrokowa będzie tu miała wiele do zanotowania. A zanotowanie to umysłowe przychodzi łatwiej, gdyż sam charakter podobnego dyktanda ołówkiem, a „maki", czy „bławaty" nauczycielskie to ułatwiają, rzucają się na pierwszy rzut oka. Uważam ten sposób za pozytywny w zapamiętywaniu prawideł ortograficznych i wzrokowo, co w połączeniu z ogólnemi zasadami, musi dać wynik dodatni.

Jak pamięć wzrokowa ma wielką doniosłość w ortograficznem piśmie, może służyć fakt, że nawet znawcy ortografji, w wypadku wątpliwości ortograficznej, nie powołują się na zasadę, może i z biegiem lat zapomnianą, lecz na pamięć wzrokową. Poprostu wypisać wątpliwy wyraz „tak" i „owak". Wzrokowo „podoba" mu się wyraz „ten", czy „ów" i „upodobany" wyraz w 99% pisze poprawnie.

Po wpatrzeniu się uczniów w wyrazy i ortografję przez nauczyciela unaocznioną, następuje ogólne omówienie i przypomnienie zasad ortograficznych, poczem przepisują dzieci tenże dyktat atramentem. Dyktando atramentem poraz wtóry przepisane, nie posiada błędu żadnego. Ingerencja nauczyciela jest tu już zbyteczna.

W ten sposób prowadzone dyktanda w klasie II szkoły jednoklasowej, dały rezultat zmniejszenia ilości błędów w ciągu nie całego półrocza o 65%, w klasie III dwuklasówki 55%, w klasie IV 70%. w V 50%.

Stosowanie pisania ze słuchu, w którem użyto szereg wyrazów z najczęściej spotykanemi błędami ortograficznemi, po pewnym okresie czasu, jako dyktanda pisane wprost, dały te wyniki.

Oprócz zalety pisania ołówkiem, obok atramentem, w danym zeszycie ucznia, w tym wypadku pisania ze słuchu, występuje kwestja druga.

Dzieci pisząc wyłącznie atramentem, nie mają poszanowania pracy ołówkiem, uważając go za przybór mniej wartościowy, uznając temsamem, że ołówkiem można sobie pozwolić na „bazgraninę", że ołówek nie nadaje się do pisma kaligraficznego. Stąd mamy dwie kategorje „piśmiennych" w odniesieniu do powyższego. Kategorję „ołówka" i „pióra". Kategorja „ołówka" uznaje ołówek, posługuje się nim chętniej niż piórem, pisze czytelnie i możliwie kaligraficznie. Kategorja „pióra" unika ołówka a jeśli konieczność zmusiła do posłużenia się nim, to odczytanie treści przez osobę postronną jest najczęściej niemożliwe.

Uczniowie przygotowują ołówki jedynie do rysunków i geometrji. Gdzie niema poszanowania pracy ołówkiem, tam dzieci nie przygotowane do pracy nim, czemprędzej go strugają, ostrzą — w czasie lekcyj, co wywołuje chaos, zamieszanie i stratę czasu lekcyjnego.

Ołówek z piórem używane i poszanowane winne być w pracy szkolnej, jak i domowej, gdyż wartość posługiwania się temi przyborami w życiu, jest równorzędna. *Tadeusz Falawski.*

KOMUNIKATY.

W sprawie przyjęcia nowych członków.

Pomimo wyjaśnień w Nr. Nr. 4, 6 i 9 „Spraw Nauczycielskich" z roku 1933 str. str. 151, 152, 274, 275 i 383 „w jaki sposób należy postępować przy przyjmowaniu nowych członków", nie wszystkie Ogniska stosują się przy zgłaszaniu nowych członków do przepisów statutu i naszych wyjaśnień, wobec czego jeszcze raz przypominamy, jak należy w tych wypadkach postępować, a mianowicie:

a) Przy zgłaszaniu nowych członków Ognisko nadsyła za pośrednictwem Oddziału Powiatowego deklarację nowowstępującego, pod-

pisaną przez niego oraz przez dwóch członków wprowadzających,— wyciąg z protokółu Zarządu Ogniska z posiedzenia, na którem uchwalono zgłaszającego się członka przyjąć, — informacje jak dawno kandydat na członka pracuje w zawodzie nauczycielskim i dlaczego dotychczas nie należał do Związku.

Jeżeli nowowstępujący należał już poprzednio do Organizacji, lecz wystąpił, a obecnie zgłasza swój akces ponownie, powinno być dołączone do deklaracji jego pisemne wyjaśnienie dlaczego poprzednio ze Związku wystąpił i z jakiego Ogniska, — kiedy i co go skłania do ponownego wstąpienia.

Pozatem musi być nadesłana fotografja nowowstępującego z własnoręcznym podpisem i odpowiednią kwotą w znaczkach pocztowych za legitymację — oprawną w płótno 75 gr., w skórę 1 zł. 50 gr.

b) Wypadki wymagające zwłoki w powzięciu decyzji co do zatwierdzenia deklaracji, których należy bezwzględnie unikać:

1) brak uchwały Zarządu Ogniska o przyjęciu kandydata;
2) brak podpisu kandydata względnie jednego lub 2 podpisów członków wprowadzających;
3) brak fotografji z własnoręcznym podpisem względnie brak opłaty za legitymację;
4) zgłoszenie się członka do Organizacji po przerwie w przynależności do Związku, bez podania wyczerpujących informacyj, co spowodowało wystąpienie i z jakiego Ogniska.

c) Przypominamy, iż wszyscy Kol. Kol. związkowcy, przyjęci do Organizacji przed 1 września 1933 r. powinni otrzymać legitymacje na zbiorowe zapotrzebowanie Ogniska z Zarządu Głównego (Głos Nauczycielski z dnia 30 kwietnia 1933 r. Nr. 31, str. 583 — 584), członkowie zaś, którzy wstąpili do Związku po 1 września 1933 r. powinni zwrócić się z prośbą o legitymację za pośrednictwem Ogniska do Zarządu Okręgu.

Jednocześnie wyjaśniamy, iż do uporządkowania sprawy posiadania przez poszczególnych członków legitymacyj związkowych przywiązujemy wielką wagę i uprzedzamy, że członkowie, którzy zgłoszą się po dniu pierwszego lutego 1934 r. do biura Okręgu w jakiejkolwiek sprawie nie będą załatwiani, o ile nie wykażą się posiadaniem legitymacji, — prosimy więc sprawy legitymacyj nie lekceważyć.

Zarząd Okręgu Z. N. P.

Pożyczka Narodowa.

Poza wymienionemi w N-rze 9 i 10 „Spraw Nauczycielskich" z 1933 r. komunikujemy jeszcze o subskrybowaniu Pożyczki Narodowej przez komórki organizacyjne Z. N. P. pow. postawskiego, a mianowicie: Oddział Pow. w Postawach 100 zł., Kasa Samopomocy członków Oddz. Pow. Z. N. P. w Postawach 200 zł., Ognisko w Postawach 50 zł., Ognisko w Kobylniku 50 zł., Ognisko w Miadziole 50 zł., Ognisko w Wołkołacie 50 zł. — razem 500 zł.

W sumie komórki organizacyjne Z. N. P. na terenie Okręgu Wileńskiego subskrybowały 5500 zł., niezależnie od kwot deklarowanych indywidualnie przez poszczególnych członków.

Dział świetlicowy.

Sekcja Świetlicowa przy Komisji Społeczno-Oświatowej Okręgu wprowadza do „Spraw Nauczycielskich" specjalny dział pracy świetlicowej, w którym będą zamieszczane artykuły o metodach pracy oraz artykuły, ilustrujące pracę świetlicową, będą to raczej wrażenia z własnej świetlicy Koleżanek i Kolegów. Jednocześnie będziemy udzielać odpowiedzi w „Sprawach" na zapytania dotyczące metod, warunków pracy, a nawet na bardziej konkretne, jak np. podanie repertuaru wieczorów teatralnych czy gawęd.

Wszelkie zapytania i artykuły, o które bardzo prosimy, należy nadsyłać pod adresem przewodniczącego Sekcji Świetlicowej kol. W. Ryńcy, Wilno, ul. 3-go Maja 13 m. 7.

Nie wątpimy, że dział świetlicowy w „Sprawach N." będzie pomocnym licznym kierownikom świetlic w ich pracy, a z drugiej strony, że wytworzy się ścisły kontakt między Sekcją Świetlicową a wszystkimi, których praca świetlicowa interesuje.

PIERWIASTKI UCZUCIOWE W PRACY ŚWIETLICOWEJ.

Zdawaćby się mogło, że mówić dziś o więzi uczuciowej między ludźmi jest conajmniej niewłaściwe. Żyjemy w czasach, kiedy na rozwój kultury patrzy się z materjalistycznego punktu widzenia, kiedy odpowiedzi na wszelkie zagadnienia, tak dziś splątane szukamy w materjalizmie dziejowym. Dlatego też wydaje się zupełnie zbędnem podchodzenie uczuciowe do wielu zagadnień.

Bo jeśli się weźmie pod uwagę, że wszelkie idee, które wywarły decydujący wpływ na rozwój cywilizacji, na ukształtowanie stosunków społecznych, jak np. nawet ruchy wolnościowe, są tłumaczone jako wypływ warunków ekonomicznych, jako walka klas o zmianę nie czego innego tylko stosunków gospodarczych i jeśli się weźmie pod uwagę, że wszelkie ruchy społeczne nowopowstające budują swoją przyszłość na walce klas, to trzebaby odrzucić całkowicie ze swojej działalności społecznej wszelkie niematerjalistyczne podejście.

Jednak tak nie jest i być nie może.

Trzeba całkiem jasno i wyraźnie zdać sobie sprawę, że istnieją wartości, których metrem zmierzyć nie można, ani złotówką za nie zapłacić. Nasza przeszłość historyczna, pełna kart wielkiego poświęcenia i samozaparcia się nie o czem innem świadczy tylko o głębokiem umiłowaniu ojczyzny, które jest najczystszem ze wszystkich uczuć ożywiających człowieka. Świadczy to właśnie o idealnem, uczuciowem a nie materjalistycznem podejściu do sprawy, bo nikt przecież nie potrafi udowodnić, że powstanie narodowe, że 6 sierpnia 1914 — to też tylko wypływ walki klas i następstwo nacjonalistycznych pobudek. Zdajemy sobie dobrze z tego sprawę, i jesteśmy pełni najgłębszej czci dla tych, którzy potrafili wznieść się na szczyty tego idealnego patrzenia na świat i działania.

Niemniej jednak nie możemy upajać się tem, że były i są w społeczeństwie jednostki wielkim duchem ożywione. Coraz bardziej bowiem szerzy się materjalistyczne podejście do wielu zagadnień, coraz częściej patrzy się na poświęcenie i służbę społeczną jak na rzeczy niezrozumiałe i nikomu niepotrzebne.

Jest to niewątpliwie wypływem współczesnych warunków ekonomicznych, które dominują w życiu politycznem i społecznem. Niemniej jednak jest to objaw zatrważający, zwłaszcza jeżeli spotykany jest w młodem pokoleniu, którego „orka" miała być lotów potęgą.

Że właśnie tak jest, niech świadczy poniższy autentyczny przykład, wzięty z życia akademickiego.

Na zebraniu pewnej organizacji akademickiej, w którem brali udział członkowie starszego, niepodległościowego pokolenia (b. legjoniści i członkowie P. O. W.) a także młodzież niezorganizowana, mówiono dużo o okresie walk legjonowych i o tem, jaką będzie przyszła Polska, Polska tego nadchodzącego pokolenia.

W dyskusji zabrał głos jakiś niezorganizowany akademik i powiedział mniej więcej te słowa:

— Tak dużo mówi się tu o pracy dla państwa, o poświęceniu. Rzuca się hasło „wszystko dla państwa". Ale dziś już niema takich frajerów (dosłownie!), którzyby wszystko poświęcili dla państwa.

Naturalnie, słowa te nie pozostały bez odpowiedzi. Dał ją inwalida b. legjonista z I Brygady.

— Myśmy byli „frajerami", bo daliśmy wszystko dla ojczyzny. Wywalczyliśmy niepodległość. I chcemy, by pokolenie, które po nas przyjdzie, było takimi samymi „frajerami".

Przykład ten dobitnie świadczy o tem, że młodzież akademicka, już dziś nie rozumie tych „frajerów" z 1914 roku, że ona już innym służy ideałom. Ideałem jej stała się ciepła posadka i spokojne życie w zaciszu domowem, zdala od spraw społecznych i jakichkolwiek poświęceń.

Jeżeli tak jest z młodzieżą akademicką która ma być elitą narodu, to co mówić o tej, która zaledwie przebrnęła przez szkołę powszechną i na którą żaden wpływ wychowawczy już nie działa.

Zgadzamy się z tem wszyscy, że szkoła nie może zerwać kontaktu ze swoimi wychowankami, mało tego — szkoła powinna oddziaływać na starsze pokolenie. Szkoła wciąż musi być kuźnią, w której wykuwa się kultura wsi. Chodzi tylko o to jaka ma być forma tego oddziaływania, aby cel swój osiągnęła.

Idąc po linji założeń, wyłuszczonych na początku artykułu, dojdziemy niewątpliwie do wniosku, że najmniej w tej pracy będzie chodziło nam o podawanie wiedzy, że raczej będzie tu wspólne wykuwanie poglądu na świat i zjawiska otaczającego nas życia.

Moment osobistego kontaktu i wzajemnego zaufania, powiedziałbym nie wychowawcy, lecz przodownika kulturalnego z wiejską gromadą będzie najważniejszym w tem oddziaływaniu. Przyczem wyraźnie zdać sobie należy sprawę, że nie będzie to oddziaływanie jednostronne lecz dwustronne.

Największym bodaj, wydaje mi się, błędem wszelkich prac społeczno-oświatowych było przeświadczenie, że między nauczycielem a „ludem" zachodzi akt jednostronny, który coś z siebie daje, a przedmiotem oddziaływania jest „lud". Założenie dobre w pracy szkolnej, jest oparte na fałszywych przesłankach w pracy społeczno-oświatowej.

Dlatego też na uwiąd starczy cierpiały prace tych społeczników, którzy, patrząc na swą działalność jako na akt jednostronny, przeświadczeni byli o swej ofiarnej i pełnej poświęcenia pracy. Nikt niema zamiaru negować, że stroną atakującą i więcej z siebie dającą jest nau-

czyciel — przodownik kulturalny, niemniej jednak nie można zaprzeczyć, że i wieś daje coś z siebie, owszem nawet dość dużo wnosi ze swej prastarej nienaruszonej kultury.

Trzeba tylko stworzyć warunki, któreby pozwoliły ujawnić się utajonym wartościom, przygniecionym mieszczańskiemi naleciałościami i odsuniętym na plan dalszy troskami dnia codziennego. Niejednemu zdawać się będzie, że dziś nieodpowiedni jest czas na tworzenie wartości kulturalnych, mówienie o rzeczach, które na pierwszy rzut oka nie mają nic wspólnego z zapełnieniem żołądka i przykryciem ciała. My dobrze wiemy o tem, że chłop dzieli zapałkę na cztery części, że nauczyciel jest przepracowany i źle wynagradzany, ale właśnie dlatego, tembardziej dlatego nie wolno nam usiąść, rąk łamać i łez wylewać nad swoją nieszczęśliwą dolą.

Właśnie teraz, w dniach trudnych i ciężkich, może nawet w dniach zwątpienia trzeba wydobywać drzemiące wartości i tworzyć nowe, szczęśliwe jutro.

Ośrodkiem, w którym będzie skupiało się kulturalne życie wsi, będzie świetlica; — to nie ulega żadnej wątpliwości.

Tematem dyskusji może być forma oddziaływania kierownika świetlicy na swój zespół świetlicowy i wzajemny stosunek, jaki zaistnieje między temi dwoma stronami.

Wydaje mi się słusznem, że praca kierownika świetlicowego — przodownika świetlicowego — będzie zasadzała się raczej na osobistym kontakcie, a w żadnym razie nie na narzucaniu swojej przewagi umysłowej i podawaniu gotowych wiadomości. Są to rzeczy tak widoczne, zwłaszcza dla tych, którzy mają za sobą pewne doświadczenie w pracy świetlicowej, że wydaje mi się niepotrzebnem dyskutowanie na ten temat.

Może zrodzić się przekonanie, że wymagania, jakie stawia się pracownikowi świetlicowemu są wygórowane, że pracy świetlicowej może podjąć się tylko ten, kto ma za sobą przygotowanie teoretyczne. Nic błędniejszego, jak to mniemanie. Można bowiem doskonale prowadzić świetlicę, nie mając za sobą ani jednego kursu, jak z drugiej strony każdy teoretyk może czuć się na niewłaściwem miejscu w świetlicy.

Jest więc coś ważniejszego, niż teoretyczne przygotowanie do pracy świetlicowej. Nie jest to jakiś nerw świetlicowy, o którym tak często się mówi, a raczej szczere, z sercem na dłoni podejście do ludzi.

Nie chcę być źle zrozumianym i nie mam zamiaru nikogo łudzić, bo dobrze zdaję sobie sprawę, że nic gorszego niż szczere podejście do ludzi w przeświadczeniu, że oni na to oczekują. Nie chcę nikomu robić zawodu, bo wiem, że najgorzej może się odbić na idealiście nieufność ludu; — to może poprostu człowieka złamać i raz na zawsze odebrać mu chęć do pracy.

Wcześniej czy później przełamany zostanie mur nieufności, nastąpi wzajemne zrozumienie i ścisły kontakt.

Uczucie ucznia i wychowawcy musi być zastąpione uczuciem przyjaciela do przyjaciela. Wzajemne zaufanie i zrozumienie będzie podstawą pracy świetlicowej, która niewątpliwie nie ograniczy się wtedy tylko do murów świetlicy. W całej działalności i w najdrobniejszym jej ułamku wytworzy się wtedy przekonanie, że podejmuje się ją nie dla materjalnych zysków, nie dla zaspokojenia osobistych korzyści, ale tworzy się wspólnie z innymi i nietylko dla siebie ale i dla innych, dla całej społeczności.

Żeby to mogło nastąpić, musi gromada tworzyć zwartą jedność, świadomą swoich celów, a to znów nie da się osiągnąć dopóki przodownik świetlicowy nie będzie tak czuł i myślał jak ona, dopóki on nie będzie w gromadzie a gromada w nim.

Wł. Ryńca.

SPROSTOWANIE.

Do art. Kol. St. Antoszczuka p. t. „Do podstaw wychowania moralnego" drukowanego w N-rze 8 i dalszych z ub. roku, wkradły się następujące nieścisłości:

Nr.	*str.*	*wiersz*	*jest*	*winno być*
8	332	1 zdołu	szczęścia	szczęście
„	333	4 zgóry	dalszej	takiej
9	373	6 zdołu	cierpiący	cierpienie
„	375	15 „	Rodzi się	Rodzi on się
„	378	13 zgóry	z powyższej	z powyżej
10	420	10 „	spojrzenie	spojenie
„	420	10 „	uzdolnienie	uzależnienie

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. **A. Ch. Iwieniec.** — „Tutejszych gawęd" nie zamieścimy ze względu na przesadę w regjonalnem ujęciu.

Kol. **M. Mituła. — Wilno.** — Art. „O rysowaniu na tablicy" zamieścimy w N-rze następnym.

Kol. **M. Karawan — Opsa.** — Artykuły „Organizacja pracy wychowawczej" i „Wypracowania piśmienne" otrzymaliśmy. Wykorzystamy w przyszłości.

Kol. **Z. Czarnecki — Stołpce.** — Z artykułu: „Dawny i nowy program matematyki w 7-o kl. szkole powsz.“ nie skorzystamy z powodu wydrukowania obszerniejszej pracy kol. Kutyły. Prosimy o niezapominanie o „Sprawach“.

Kol. **J. Dubicki — Dukszty.** — Artykuł: „Nowy program, a szkoły powsz. w środowiskach nar. litewskiej“ otrzymaliśmy. Wykorzystamy go prawdopodobnie w przyszłym numerze „Spraw“.

Kol. **B. O. — Dukszty.** — Artykuł Wasz otrzymaliśmy i postaramy się go wykorzystać. Proponowany przez Was drugi temat odpowiada nam, więc opracujcie go i skierujcie do Redakcji.

Kol. **Krasnogórzec.** — „List pewnej pszczółki“ bardzo słaby, — myśl jest ubrana w zbyt naiwną formę. Może opracujecie zagadnienie jeszcze raz w sposób bezpośredni? „Głos z terenu gminy płuskiej“ zamieścimy w miarę miejsca.

Kol. **Gądela.** — „Obserwacje wychowawcze“ prawdopodobnie wykorzystamy.

Kol. **Mamczyc — Oszmiana.** — Artykuł Wasz o jagodnictwie pójdzie w następnym numerze.

RECENZJE.

Joseph Delmont. Przygody łowcy zwierząt. Autoryzowany przekład Włodzimierza Topolińskiego. Lwów — Warszawa. Książnica Atlas 1934 r.

Największą zaletą książki Delmonta stanowi fakt, że autor sam jest owym łowcą zwierząt, sam przeżywa opisane barwnie przygody, nie jest on naukowcem, ani żądnym przygód i podróżującym dla przyjemności bogaczem, lecz młodzieńcem-niedorostkiem, zdobywającym w ciężkiej pracy i z narażaniem życia kawałek codziennego chleba.

P. J. Delmont, jak sam twierdzi, ma duszę awanturnika w szlachetnem rozumieniu tego słowa. Pociągają go nieznane kraje, ich flora, a zwłaszcza fauna, ale

wyobraźnia mu nie wystarcza, musi oglądać na własne oczy, jak ujarzmione w cyrku dzikie bestje żyją na wolności, jakie mają obyczaje i czem się różnią od swych braci, żyjących w niewoli. Szczegółowe opisy łowów z podaniem techniki budowania wszelkiego rodzaju pułapek i zasadzek, później transportu złowionych zwierząt do krajów cywilizowanych, budzą w czytelniku niesłabnące do ostatniej strony zainteresowanie.

Joseph Delmont. Mieszkańcy dżungli. Autoryzowany przekład z niemieckiego oryginału Włodzimierza Topolińskiego. Lwów — Warszawa. Bibljoteka Iskier. — Wyd. Książnica Atlas. 1934 r. Liczne ilustracje.

Książki Delmonta (patrz „Przygody łowcy zwierząt") mają niewypowiedziany urok bezpośredniej obserwacji. Nie autorska fantazja, lecz wiernie oddane przeżycia własne stanowią fabułę tych książek. „Mieszkańcy dżungli" to jak gdyby szereg monografij opracowanych przez wnikliwego i miłującego zwierzęta biografa. Autor pragnie, aby czytelnik poznał świat zwierzęcy od strony jego swoistej socjologji i moralności i cel ten osiąga. Obrazy przyjaźni, poświęcenia, macierzyńskiej miłości, współpracy etc. są zaprzeczeniem pospolit j nazwy „dzikie bestje", której dla określenia władców dżungli używamy. Książka b. ciekawa i pouczająca.

Juljan Podoski. „Rycerze z K. O. P." Książnica Atlas. Lwów — Warszawa. (Bibljoteka Iskier T. 44). 1933 r.

Powieść p. Juljana Podoskiego, napisana z prawdziwym temperamentem, stwarza mnóstwo epizodów, wzbudzających w czytelniku dreszcz zaciekawienia i podniecenia. Niechybnie zainteresuje ona szerszą młodzież, a zapewne i dorosłych. Od początku do końca pisana jest pod znakiem wielkiej i niekłamanej miłości dla wojska granicznego i życia polskiego na ziemiach wschodnich, które pisarz tenzna i odczuwa świetnie.

„Rycerze K. O. P'u" staną się napewno umiłowaną książką dla tych wszystkich, którzy idą w życie z wiarą w święte hasła: „wierność i miłość dla Ojczyzny są kanonami naszego działania na wschodzie Rzplitej!".

Powieść będzie tem ciekawsza, że jest to pierwszy, większy utwór beletrystyczny tegoż Juljana Podoskiego, który znany jest czytelnikom dobrze ze swych korespondencyj objazdowych i reportaży z całej Polski, a kresów i Wołynia — specjalnie.

OGŁOSZENIA